

Reh, Sabine; Scholz, Joachim

Seminare – eine hybride Ausbildungsform (18. bis 19. Jahrhundert)

Casale, Rita [Hrsg.]; Windheuser, Jeannette [Hrsg.]; Ferrari, Monica [Hrsg.]; Morandi, Matteo [Hrsg.]:
Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und 'cross culture'. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 151-162. - (Historische Bildungsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Reh, Sabine; Scholz, Joachim: Seminare – eine hybride Ausbildungsform (18. bis 19. Jahrhundert) -
In: Casale, Rita [Hrsg.]; Windheuser, Jeannette [Hrsg.]; Ferrari, Monica [Hrsg.]; Morandi, Matteo [Hrsg.]:
*Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und
'cross culture'. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 151-162 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-225845 - DOI: 10.25656/01:22584*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225845>

<https://doi.org/10.25656/01:22584>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet
werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise
verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you
attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are
not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not
allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Rita Casale / Jeannette Windheuser
Monica Ferrari / Matteo Morandi
(Hrsg.)

Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Nationale Formate und ‚cross culture‘

Casale / Windheuser / Ferrari / Morandi

Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Historische Bildungsforschung

herausgegeben von

Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes

In dieser Reihe sind erschienen

Vogt, Michaela: Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn 2015.

Heinemann, Rebecca: Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933. Bad Heilbrunn 2016.

Conrad, Anne/Maier, Alexander (Hrsg.): Erziehung als ‚Entfehlung‘. Weltanschauung, Bildung und Geschlecht in der Neuzeit. Bad Heilbrunn 2017.

Müller, Ralf: Die Ordnung der Affekte. Frömmigkeit als Erziehungsideal bei Erasmus von Rotterdam und Philipp Melanchthon. Bad Heilbrunn 2017.

Zimmer, Eva: Wandbilder für die Schulpraxis. Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlags Schulmann 1925–1987. Bad Heilbrunn 2017.

Horn, Elija: Indien als Erzieher. Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918–1933. Bad Heilbrunn 2018.

Haupt, Selma: Das Beharren der Rektoren auf die „Deutsche Universität“. Bad Heilbrunn 2018.

Wehren, Sylvia: Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung. Bad Heilbrunn 2020.

weitere Bände in Vorbereitung

Rita Casale
Jeannette Windheuser
Monica Ferrari
Matteo Morandi
(Hrsg.)

Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland

Nationale Formate und ‚cross culture‘

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Der vorliegende Band konnte mithilfe der finanziellen Unterstützung des Lehrstuhls für Allgemeine Erziehungswissenschaft / Theorie der Bildung der Bergischen Universität Wuppertal veröffentlicht werden.

Aufgrund einer Vereinbarung zwischen den beiden Verlagen, die die gegenseitige freie Verfügbarkeit der Vertriebsrechte festlegt, erscheint dieser Band zeitgleich in Italien im Verlag FrancoAngeli, herausgegeben von M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale und J. Windbeuser, unter dem Titel La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale.

*Die Herausgeber*innen bedanken sich bei dem Künstler Pippo Leocata für die kostenfreie Überlassung des Titelbildes.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.lg. © by Julius Klinkhardt.

Grafik Umschlagseite 1: © by Pippo Leocata, La città delle parole [Die Stadt der Worte],
Öl und Acryl auf Leinwand, 2014. (Privatsammlung)

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2021.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der
Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5877-9 Digital doi.org/10.35468/5877

ISBN 978-3-7815-2464-4 Print

Inhaltsverzeichnis

Einführung

Nationale Fälle und <i>cross culture</i> in der Lehrerbildung <i>Rita Casale, Monica Ferrari, Matteo Morandi und Jeannette Windheuser</i>	7
--	---

Italien

Habsburg Legislation on the Training of Elementary and <i>Ginnasio-Liceo</i> (Secondary) Teachers and its Implementation in the Italian Territories across the 18 th and 19 th Centuries <i>Simonetta Polenghi</i>	19
The <i>Scuola Normale Superiore di Pisa</i> : between French Model and Autonomous Choices (1810-1923) <i>Paola Carlucci und Mauro Moretti</i>	33
Long-Term Issues in Secondary School Teacher Training in Italy (1862-2015) <i>Matteo Morandi</i>	51
Belgium as a Cultural Model for Building the Italian Secondary School and Training its Teachers (1860-1900) <i>Mara Donato di Paola</i>	64
An Atypical Path of Women Teachers Training, between the 19 th and 20 th Centuries: the <i>Istituti Superiori di Magistero femminile</i> (Higher Institutes of Teaching for Women) <i>Tiziana Pironi</i>	83
The Professor of Pedagogy and Italian Textbooks between the 19 th and the 20 th Centuries <i>Giuseppe Zago</i>	100
Pedagogy in the Training Experience of Italian Secondary School Teachers from SSIS to FIT (and beyond?) (1998-2019) <i>Monica Ferrari</i>	113
Training Secondary-School Teachers and the Position of the Minor. Reflections from a Juridical-Constitutional Perspective <i>Giuditta Matucci</i>	130

The Role of Pedagogy in the Initial Training of Teachers of the Italian Secondary School Today <i>Anna Bondioli, Maurizio Piseri und Donatella Savio</i>	138
---	-----

Deutschland

Seminare – eine hybride Ausbildungsform (18. bis 19. Jahrhundert) <i>Sabine Reh und Joachim Scholz</i>	151
---	-----

Gymnasiallehrer im Vormärz (1830-1848): Zwischen Wissenschaft und Lehrberuf <i>Margret Kraul</i>	163
--	-----

Geisteswissenschaftliche Pädagogik und höhere Lehrerbildung (1915-1960) <i>Eva Matthes</i>	177
--	-----

Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte der Lehrerinnenbildung in Deutschland (19. und frühes 20. Jahrhundert) <i>Elke Kleinau</i>	191
---	-----

Die Lehrerbildung in der Bundesrepublik seit 1990: die Gründung der Schools of Education <i>Charlotte Röhner</i>	201
--	-----

Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren <i>Rita Casale</i>	212
---	-----

Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen (21. Jahrhundert) <i>Imke Kollmer, Hannes König, Thomas Wenzl und Andreas Wernet</i>	225
---	-----

Sexuelle Bildung: Geschichtliche und curriculare Perspektiven in der Lehrer/innenbildung <i>Julia Kerstin Maria Siemoneit und Jeannette Windheuser</i>	244
--	-----

Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland <i>Jürgen Oelkers</i>	258
---	-----

Autor/innenverzeichnis	277
-------------------------------------	-----

Seminare – eine hybride Ausbildungsform (18. bis 19. Jahrhundert)

Sabine Reh und Joachim Scholz

Wenn im folgenden Beitrag¹ ein Blick auf Seminare in der Geschichte des Gymnasiallehrerberufes gerichtet wird, muss zunächst die Begrenztheit des Gegenstandsbereichs deutlich gemacht werden. So wird die Entwicklung des Volksschullehrerseminars von uns fast gänzlich außer Acht gelassen. Ebenso wenig werden die Ausbildungswege weiblicher Lehrkräfte oder die in den nichtpreußischen deutschen Gebieten betrachtet.² Dies und die zeitliche Fokussierung auf die Phase der Neukonstitution des Schulwesens unter modernen Vorzeichen ermöglichen es aber auch, charakteristische Merkmale der Ausbildungsform Seminar herauszuarbeiten, die sich gerade in den schulhistorisch so entscheidenden Jahrzehnten um und nach 1800 ausformten. Damals wurden gymnasiale und universitäre Bildungswege neu bestimmt, z.B. mit der Gründung der Universität in Berlin 1810 und rund um die Scharnierstellen staatlich sanktionierter Prüfungen bahnten sich tiefgreifende Veränderungen an, über die die Professionalisierung der Lehrerschaft vorangetrieben und die Organisation von Schule sowie die in ihr prozessierten unterrichtlichen Operationen und Praktiken neue Formen annahmen. ‚Meilensteine‘ dieser Entwicklung waren das 1788 von Friedrich Gedike eingeführte preußische Abiturreglement, dessen Neufassungen im Verlauf der folgenden Jahrzehnte den Übergang zur Universität immer verbindlicher regelten und diesen mehr und mehr an den Maßstab meritokratischer Standards orientierten. Mit der Bindung von Berechtigungen und Karrierewegen an das Bestehen von Prüfungen fanden an den Gymnasien bald auch detailliertere Lehrpläne Verbreitung.³ Damit korrespondierte ein Verfächerungsprozess, in dem sowohl ein System von Schulfächern mit eigenen Lehr-, Lern- und Prüfungspraktiken als auch an den Universitäten ein System von Disziplinen mit je eigenen Forschungspraktiken entstand.⁴ Ferner führten Prüfungsregelungen wie das 1810 erlassene preußische „Edikt wegen Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts“ mit der als „Examen pro facultate docendi“⁵ bekannt gewordenen Verordnung und die bis zum Ende des zweiten Drittels des 19. Jahrhunderts erlassenen Nachfolgeregelungen die Lehrerbildungspraxis in immer stärker normierte Bahnen. Im selben Zeitraum wurde schließlich auch das Fachlehrerprinzip gestärkt, indem fachspezifische Anforderungen

1 Dies ist eine leicht veränderte Neufassung unseres Beitrags „Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung“ der im Tagungsband zu einer im September 2017 durch die Bergische Universität Wuppertal ausgerichteten Forschungstagung „Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung“ (HerKuLes) publiziert wurde (Reh/Scholz 2019).

2 Die preußischen Gymnasiallehrer waren mit ca. 2500 Standesgenossen im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts eine zahlenmäßig sehr überschaubaren Gruppe. Ihnen kam unter den einschränkenden Bedingungen des noch bis ins 20. Jahrhundert hinein bestehenden „sozialen Klassenschulwesens“ (Müller 1977) in Differenz zu den Lehrern des niederen Schulwesens die Funktion zu, eine ebenfalls sehr kleine, ständisch vorselektierte Schülerklientel zum Abitur zu führen und auf diese Weise den Zugang zur Universität zu kontrollieren.

3 Vgl. Jeismann 1974/1996.

4 Vgl. Reh/Pieper 2018.

5 Führ 1985, S. 423ff.

in den Prüfungsordnungen konkretisiert wurden und sich Zuständigkeitsbereiche der Lehrer herausbildeten.⁶

Zuerst aber sollten Gymnasiallehrer überhaupt erst ein eigenständiges Studienprofil erhalten. Als dessen Basis war unter dem Einfluss neuhumanistischen Bildungsdenkens das Studium der Philologie (und nicht mehr die Theologie) bestimmt worden. Friedrich August Wolf, der Altertumswissenschaftler, hatte mit dem von ihm 1787 an der Universität Halle eröffneten altphilologischen Seminar bestimmenden Anteil an dieser Neuausrichtung der Lehrerbildung. Mit ihm und seinem Einfluss verbindet sich die Vorstellung, dass die Kenntnis des klassischen Altertums, der griechischen Sprache und der griechischen Kunst, des Edlen und Großen in der Menschheitsgeschichte, Grundlage jeder individuellen Bildung und folglich ‚Berufswissenschaft‘ des Gymnasiallehrers sein sollte.⁷ Wolfs philologisches Seminar hat in der Geschichte der Lehrerbildung wie auch in der pädagogischen Historiografie seit jeher zu Kontroversen über das Verhältnis zwischen Universität und Schule und Lehrerbildung Anlass gegeben. In diesen Diskussionen hat die Praxis des Seminars nicht genügend Berücksichtigung gefunden. Im folgenden Beitrag werden aus dem Blickwinkel der in überschaubarem Maße vorhandenen Sekundärliteratur mit Friedrich August Wolf und Friedrich Gedike zunächst zwei der wichtigsten Protagonisten der Lehrerbildung in Preußen und ihre Konzepte in den Blick genommen. Anschließend wird der Versuch unternommen, das zu ihren Seminaranstalten gängige Narrativ mit Hinweisen auf die Praxis der seminaristisch-philologischen Arbeit an den Universitäten in dieser Zeit zu modifizieren. Wir fragen danach, was um 1800 die Praxis einer Ausbildung in Seminaren an Universitäten und Schulen mit dem zu tun hatte, was die Praxis des Gymnasiallehrers war. In einer skizzenhaften Darstellung möchten wir zeigen, wie damals eine ‚moderne‘ Praxis des Lehrens und Lernens in bestimmten Institutionen entstand, reflektiert wurde, sich ausdifferenzierte und wie vor diesem genealogischen Hintergrund ein hier entstehendes Problem – oft Theorie-Praxis-Problem genannt – entdeckt und bearbeitet worden ist.

1 Seminare – Geschichte ihrer Entwicklung

Die frühen Seminare der Lehrerbildungsgeschichte waren vereinzelte Gründungen, die mitunter nicht mehr als die Rekrutierung und Vorbereitung des Lehrpersonals der Institution leisteten, an der sie eingerichtet worden waren. Ein berühmtes Beispiel ist das 1707 gegründete *Seminarium Praeceptorum Selectum* von August Hermann Francke in den von ihm gegründeten und geleiteten pädagogischen Einrichtungen (Waisenhaus und Schule) in Halle.⁸ Demgegenüber stellte das Seminar des 1734 an die Universität in Göttingen berufenen Philologen Johann Matthias Gesner (1691-1761) eine anders situierte Einrichtung dar, in der die Aufgabe schon eine Rolle spielte, aus der Klientel der eigenen Theologiestudenten an der Universität gute Schullehrer zu bilden, solche, die lateinische Texte schulmäßig behandeln konnten und damit insgesamt dem Mangel „an tüchtigen Lehrern“⁹ entgegenwirken sollten.¹⁰ Das Seminar

6 Vgl. Schubring 1983/1991.

7 Körte 1833, S. 183.

8 Vgl. Oberschelp 2008, S. 241ff.

9 Gesner 1738, S. 209.

10 Mit der 1737 für Braunschweig-Lüneburg erlassenen Schul-Ordnung wurde die Regelung zur Einrichtung des Seminars an der Göttinger Universität entworfen. Zusätzlich wurde hier 1838 ein pädagogisches Seminar an einer Schule gegründet, mit dem erst der Forderung Gesners nach praktischen Erfahrungen voll Rechnung getragen

gilt als früher Versuch einer Fundierung des Lehrberufs in der Philologie.¹¹ In der Konzeption, die auf Gesners Dissertation¹² über pädagogische Fragen zurückgeht, finden sich zudem bereits charakteristische Lehr- und Organisationsformen, die das Seminar später zu einem Erfolgsmodell der Universitäten werden ließen:

„Jeder kann nach Belieben Fragen stellen zum Verständnis der alten griechischen und lateinischen Werke. [...] Wenn man aber jemanden fragen kann, dann spornt schon die Absicht, zu fragen, und der Eifer, ein entscheidungswürdiges Problem zu finden, den Fleiß, erhöht die Aufmerksamkeit, schärft den Verstand: derart daß allein schon der Entschluß zu fragen nützt, geschweige die Frage vorzubringen und eine Antwort zu bekommen“.¹³

Eigentlich beginnt die Geschichte einer geplant-systematischen ‚modernen‘ Lehr- und Ausbildungsform des Seminars jedoch erst mit einer Zwillingsgründung durch das preußische Ober-
schulkollegium: 1787 wurden sowohl der Philologe Friedrich August Wolf als auch Friedrich Gedike zu Seminareinrichtungen aufgefordert – Wolf an der Universität Halle, Gedike an der Berliner Schule, die er leitete. Gedike kommentierte Gründung und Statut seines pädagogischen Seminars folgendermaßen:

„Die Kunst, zu lehren – ist eine große und schwere Kunst. Sie ist nicht das Werk der bloßen Natur oder des Zufalls, sie ist das Resultat mehrjähriger Uebung und Erfahrung, die jedoch immer besondere natürliche Anlagen voraussetzt. Freilich wird die Bildung des Schulmanns mehrentheils dem bloßen Zufall überlassen, man tritt in diesen Stand gewöhnlich ohne alle Vorbereitung, und so ist es ja kein Wunder, daß in keinem einzigen Stande die Zahl der Stümper und Füscher so groß, die Zahl der wahren Meister so klein ist. Die meisten haben nie Veranlassung gehabt, über Methode nachzudenken, noch weniger Gelegenheit, über Methode praktisch und anschaulich belehrt zu werden. Höchstens haben sie in unserm an Schriften der Art so fruchtbaren Zeitalter hie und da ein pädagogisches Buch gelesen. Aber – eine praktische Kunst läßt sich nicht durch Bücher erlernen“.¹⁴

In der Schrift über sein Seminar hat Gedike den gewünschten Seminaristen und künftigen Lehrer recht genau charakterisiert. Dieser ist nicht auf ein Fach spezialisiert und auch nicht auf ein bestimmtes Alter oder eine bestimmte Stufe oder gar Konfession von Schülern.¹⁵ Der überall brauchbare Schulmann bedürfe, so Gedike, populärer und gelehrter Kenntnisse; Einseitigkeit und Disproportion wären ihm nicht zuträglich.

Sämtliche Kandidaten in Gedikes Seminar waren an einer Schule beschäftigt, wo sie den Unterricht des Direktors, aber auch den anderer Lehrkräfte hospitierten.¹⁶ Zur Vielfalt der Erfahrungen, aus denen sie ihre Lehren ziehen sollten, gehörte es auch, mit schlechten Beispielen Bekanntschaft zu machen. Selbst sollten sie etwa zehn Lehrstunden wöchentlich geben und die Aufgabe des Direktors war es dabei, durch Variation ihres Einsatzes in den unterschiedlichen Lektionen und Altersklassen in den „praktische[n] Unterrichtsübungen desto mehr Mannig-

wurde; hier hatte es wohl Auseinandersetzungen um Zuständigkeiten gegeben, die nicht von der Universität ausgingen (vgl. Tütken 1987, S. 47f.; vgl. auch Friedland 1959).

11 Vgl. Tütken 1987, S. 46ff.

12 Vgl. Gesner 1715.

13 *Programma de interrogandi in studiis litterarum ratione atque utilitate*, in: Gesner 1743: *Opuscula Minora Argumenti*, zit. n. Schindel 2001, S. 12.

14 Gedike 1790, S. 3f.

15 Dabei hatte Gedike jedoch nur die lutherischen und reformierten Konfessionsunterschiede vor Augen.

16 Vgl. Gedike 1790, S. 13f.

faltigkeit zu bringen“.¹⁷ Ausdrücklich erwähnt wird, dass sie sich im Disziplinieren, Zensieren und Bestrafen, in der „pädagogischen Observation“ und der „Bearbeitung“ der „einzelnen Subjekte“¹⁸ unter der Anleitung anderer Lehrer üben sollten. Sie waren auch aufgefordert, sich gegenseitig zu hospitieren, „damit einer den andern auf etwa bemerkte Mängel freundschaftlich aufmerksam mache“.¹⁹ In „pädagogischen Societäten“²⁰ trafen sich die Seminaristen regelmäßig und diskutierten über Abhandlungen, die sie zuvor in theoretischer Auseinandersetzung mit den Lehrstoffen abgefasst hatten. Das Seminar verfügte über eine eigene Bibliothek und diverse Sammlungen.²¹

„Hauptabsicht“ des Seminars von Friedrich August Wolf in Halle war es ebenfalls, „brauchbare Schulleute für die obern Klassen litterarischer Schulen oder Gymnasien zuzuziehen. [...] Denn gelehrte und sachkundige Schulmänner, wenn sie die gute Methode nur einigermaßen inne haben, sind nach aller Erfahrung das sicherste Mittel, Schulen zu verbessern“.²² Neben der verfolgten Trennung des Schulstandes vom Predigeramt sollte das Seminarium „zu praktischer Vorbereitung auf Schulämter“ dienen, dazu, die Jünglinge an die „Sache“ zu binden und ihren Ehrgeiz im Austausch mit anderen anzuregen:

„Es würde ferner dadurch unter einer ausgesuchten Anzahl [von Jünglingen; SR, JS] wahrer Studien-Eifer verbreitet, der gemeinlich dann entsteht, wenn jemand bei eigenen Versuchen, Anderen seine Kenntnisse mitzuteilen, seine eigenen Mängel und Unvollständigkeit der Einsichten bemerkt, oder von einem Lehrer darauf geführt wird usw.“.²³

Bevor auf die Zielrichtung und die Praxis des Wolf'schen philologischen Seminars noch genauer eingegangen wird, kann man festhalten: Seminare wurden als Einrichtungen an unterschiedlichen Institutionen gegründet, sicher aber in allen Fällen geplant als Lernsituation, in der jemand durch An- und Abschaun lernen konnte, was zu tun sei, indem er dieses zugleich auch – es selbst ausführend – einüben können sollte. In dieser Form hat sich ausgehend von den beschriebenen Beispielen das Seminar im 19. Jahrhundert als Einrichtung an den Universitäten erfolgreich verbreitet. Seminare entstanden zuerst in den Altphilologien bzw. der Altertumswissenschaft, in der Theologie und der Geschichtswissenschaft, später auch in den Naturwissenschaften und den neueren Philologien,²⁴ gut dokumentiert auch in der Germanistik.²⁵ Studenten kommentierten und interpretierten hier in bestimmten Veranstaltungen, Zusammenkünften also, Texte, fertigten Arbeiten an und verteidigten sie vor dem Leiter des

17 Ebd., S. 8.

18 Ebd., S. 18f.

19 Ebd., S. 28.

20 Ebd., S. 19.

21 Gedikes Seminar wurde von seinem Nachfolger in der Schulleitung des Grauen Klosters fortgesetzt, nahm mit der Zeit aber – auch infolge der immer wieder beklagten Arbeitsbelastung – einen anderen Charakter an. Schließlich wurden die Seminaristen auf alle vier großen Reformgymnasien Berlins, dann auch an weitere Schulen verteilt. Als Berliner pädagogisches Seminar wurde es von einem Professor der Berliner Universität geleitet, so zwischen 1819 und 1869 von August Boeckh, ebenfalls einem Altphilologen, der 1812 bereits ein philologisches Seminar an der neu gegründeten Berliner Universität eingerichtet hatte. In diesem ging es ihm vor allem darum – wie in einer Dissertation kürzlich Sabine Seifert (2020) dargelegt hat – Studenten zu selbständigem Arbeiten, zu ‚Selbstständigkeit‘ anzuregen und u.a. das Urteilen zu üben. Beide Seminare blieben unter der Leitung Boeckhs nebeneinander bestehen.

22 Wolf 1786/1835, S. 309.

23 Ebd., S. 312.

24 Vgl. Erben 1913; Clark 1989; Spoerhase 2015, Ders./Dehrmann 2011.

25 Vgl. Meves 2004.

Seminars und den Kommilitonen. Sie können – wie es Otto Kruse²⁶ und Thorsten Pohl²⁷ interpretieren – *avant la lettre* als hochschuldidaktisch motivierte Einrichtungen und Grundlagen selbständiger studentischer Schreibpraxis gelten. Die Studenten wurden bei entsprechenden Leistungen in das Seminar aufgenommen und waren dann etwa ein oder zwei Jahre lang am Ende ihres Studiums dessen Mitglieder. Zur Einrichtung des Universitätsseminars gehörten eigens mit Arbeitsmitteln, also Büchersammlungen bzw. Bibliotheken ausgestattete Räume. Seminare verfügten oft über einen Etat, mit dem eben nicht nur Bücher angeschafft, sondern vor allem die Teilnahme von Studenten mit Stipendien gefördert werden konnte. In diesem Sinne wurden sie als ‚hybride‘ Einrichtungen zu Vorläufern der auf der Ebene unterhalb von Fakultäten situierten Institute.

2 Das philologische Seminar als Praxis des (lehrenden) Gespräches

Einer diskursprägenden bildungshistorischen Lesart zufolge haben sich weder Wolf noch der Altphilologe Boeckh, der an die 1810 neu gegründete Berliner Universität berufen wurde und dort ein Seminar ins Leben gerufen hatte, in nennenswerter Weise für Pädagogik interessiert. Wolf immerhin wird zwar noch zugestanden, sich um die Frage nach der Art und Ordnung der Unterrichtsgegenstände gekümmert zu haben, doch habe es ihm am Interesse für die Methode des Unterrichtens gemangelt. Motiviert sei die Gründung der philologischen Seminare sowohl bei Wolf als auch bei Boeckh vielmehr durch den Wunsch gewesen, die Philologie als eine mit angemessenem Methodenrepertoire forschende Wissenschaft zu etablieren.²⁸ Das brachte ihnen dann den impliziten Vorwurf ein, die Ausrichtung auf die Ausbildung der Lehrer nur mehr oder weniger taktisch genutzt zu haben. „Wolf wehrte sich mit Erfolg gegen eine pädagogische Ausrichtung seines Seminars“,²⁹ so Klaus Schäffner in einem gehaltvollen und präzise argumentierenden Aufsatz.³⁰ Während Gedike mit seinen weitgehenden Reformbemühungen für die „praktische und erzieherische Ausprägung“ der Lehrerbildung im Seminar steht, wird die auf Wolf zurückgehende Auffassung, dass „die Fachwissenschaft ihre Didaktik gleichsam mitbringe“,³¹ davon abgesetzt betrachtet. Mit der so aufgemachten Unterscheidung gehen auch differente Einschätzungen der Qualität der Lehrerbildung einher. Von Boeckh beispielsweise ist bekannt, dass er in seinen Beurteilungen auch immer wieder das Lehramt als etwas weniger Anforderndes hingestellt hat, indem er etwa behauptete, mancher Kandidat eigne sich nicht zum Wissenschaftler, aber sehr wohl zum Lehrer.³²

Aber es kann demgegenüber auch eine modifizierte Argumentation geführt werden, wie dies in den Forschungen von Lutz Danneberg und Carlos Spoerhase,³³ aber auch in älteren Arbeiten schon zum Ausdruck gebracht wird. Bereits Wilhelm Roessler hatte sich gegen die seit Friedrich

²⁶ Vgl. z.B. Kruse 2006.

²⁷ Vgl. Pohl 2009.

²⁸ Praktisch gehörte dazu auch, sich für die Trennung des Lehramts von der Pfarramtsausbildung einzusetzen und, wie Wolf es tat, z.B. die Theologiestudenten in seinem philologischen Seminar grundsätzlich nicht zuzulassen. Zur Zeit Boeckhs bestanden ohnehin theologisches und philologisches Seminar schon nebeneinander.

²⁹ Schäffner 1988, S. 841.

³⁰ Ähnlich argumentierte schon Friedrich Paulsen (1885, S. 547; vgl. auch Schmitt 1997, S. 30).

³¹ Schäffner 1988, S. 857f.

³² Vgl. Seifert 2020.

³³ Danneberg 2007, Spoerhase 2015 sowie Spoerhase/Dehrmann (2011).

Paulsen verbreitete These von der fehlenden pädagogischen Bedeutung Wolfs gewandt und die Eigenarten des Wolf'schen Vorgehens im Seminar als für die „Vorbildung des Schulmannes“³⁴ höchst bedeutsam beschrieben. Die Kenntnis der antiken Literatur- und Sprachvorbilder sei die eine Seite des Seminars gewesen, die andere die neue Art der Vermittlung: Die Inhalte wurden nun nicht mehr autoritativ vorgetragen, sondern so vorgestellt und gemeinsam interpretiert, dass „Lehrer und Schüler [...] sich nicht in unmittelbarem Kontakt einander, sondern beide dem Gegenstand zu[wenden]“.³⁵ Interessierte Roeßler sich vor allem für die dabei einzunehmende Haltung des akademisch gewandten Lehrers zwischen „Bewunderung“ der antiken Quellen und „Geisteskalte“,³⁶ so zeigt Dannenberg, der zur Wissenschaftsgeschichte seines Faches Germanistik forscht, dass es bei den universitär gegründeten philologischen Seminaren nicht bloß um ein Einüben in eine wissenschaftliche philologische Praxis ging, sondern dass zur philologischen Forschungspraxis das Zeigen als eine genuin mündlich auszuübende Lehrpraxis essenziell dazugehört. Danneberg stellt ausführlich in seinen Arbeiten zur Geschichte der Philologie im 19. Jahrhundert dar, wie und warum deren Vertreter zumeist darauf verzichteten, Methodologien schriftlich zu verfassen, so dass diese häufig nur als Vorlesungsmitschriften überliefert sind, und warum sich die Philologen so hart um die Gültigkeit ihrer Arbeitsergebnisse stritten.³⁷ Die Anwendung von Regeln als Methode im Sinne eines Algorithmus gestaltete sich nämlich in den Philologien so schwierig, dass die Praxis des Könners notwendig an das gebunden wurde, was Vertrauen in diese Praxis erzeugte. In den Seminaren, den „Laboratorien der Philologen“,³⁸ ging es mithin darum, die Praxis des Kommentierens und Interpretierens in der Situation selbst vorzuführen und sie gemeinsam vorzunehmen.

Viele Belege werden von Danneberg und Spoerhase angeführt, um zu zeigen, dass es im Seminar darum ging, zu demonstrieren, was der richtige Blick ist, was es heißt, ein Gefühl dafür zu entwickeln, wann und inwieweit welche Regeln angewandt werden müssen oder wann besser darauf verzichtet werden sollte. Im Vormachen der philologischen Arbeit schließt also, so die beiden Autoren, der ‚Takt‘ die Lücke zwischen sehr allgemeinen Regeln philologischer Arbeit, die gerade nicht einfach angewandt und abgearbeitet werden können, und dem gelungenen Ergebnis. „Takt“³⁹ wurde gegen Ende des 18. Jahrhunderts zu einem zentralen Konzept, mit dem die Fähigkeit beschrieben werden konnte, angesichts sich auflösender Konventionen des Umgangs miteinander situationsangemessen im einzelnen Fall zu handeln. Adolf Freiherr von Knigge beschreibt in seinem Buch „Über den Umgang mit Menschen“⁴⁰ von 1788 die Fähigkeit, in Kommunikationssituationen mit Mitgliedern anderer Stände eben als ‚Menschen‘ umgehen zu können, d.h. nicht mehr auf die Konventionen einer traditionellen Höflichkeit bauen zu können, sondern mit Erwartungserwartungen rechnend im einzelnen Fall respektvoll – oder taktvoll – zu handeln, so dass niemand unnötig verletzt werde. Mit mehr oder weniger großem Erfolg ist diese auf einem besonderen Takt gründende philologische Arbeit in der Praxis des Seminars, vor allem im Gespräch, gezeigt und eingeübt worden.

34 Roeßler 1961a, S. 247ff. Vgl. zum Folgenden auch Roeßler 1991b.

35 Roeßler 1961a, S. 249.

36 Ebd.

37 Vgl. Danneberg 2007, 2011.

38 Spoerhase 2015.

39 Gödde/Zirfas 2012.

40 Knigge 1788.

Bekannt ist, dass der „pädagogische Takt“⁴¹ mit Johann Friedrich Herbart in das pädagogische Denken, man könnte auch sagen, in die pädagogische Theorie Einzug hielt und zum zentralen Element wurde, das die Praxis des Erziehens mit der Theorie verbindet. Der Takt erlaube es, die pädagogische Situation schnell zu beurteilen und Entscheidungen zu treffen, die auf den einzelnen Fall zugeschnitten seien:

„Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er die Theorie ausübt und nur mit den vorkommenden Fällen nicht etwa in pedantischer Langsamkeit wie ein Schüler mit seinen Rechenexempeln verfährt, zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie der ewige Schlendrian etwa gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahren Forderungen des individuellen Falles ganz und gar zu treffen.“⁴²

Jakob Muth hat in den 1960er Jahren systematisiert, was Herbart über den Takt in seiner ersten Vorlesung 1802/1803 in Göttingen verkündet hatte, und Takt als Situationssicherheit, als dramaturgische Fähigkeit und als improvisatorische Gabe, als Wagnis freier Formen beschrieben.⁴³ Gerade in jüngster Zeit wird daran vor allem in den Vordergrund gestellt, dass Takt die Zurückhaltung sei, die es erlaube, das Individuum in seiner Besonderheit handelnd zu respektieren.⁴⁴ Folgt man diesen Gedanken, so ist vor allem bemerkenswert, dass im Umgang mit Texten – in der philologischen Arbeit also – etwas eingeübt wird, was gleichzeitig ab 1800 mehr und mehr als das erscheint, was die pädagogische Tätigkeit des Lehrers kennzeichnen sollte – und sie als Kunst, als schwierig erlernbar erweisen sollte.

Es ging in der Seminararbeit also um das Gespräch unter sachinteressierten Menschen mit unterschiedlicher Erfahrung, die freundschaftlich miteinander umgehen, im Austausch Takt entwickeln und sich in ihrer gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Sache bilden. Nicht zufällig sollte sich das hierbei zu entwickelnde Vermögen im Gespräch über Texte ausbilden, weil es in dem, was dann als die ‚Interpretation‘ der Texte erschien, selbst schon darum ging, taktvoll zu vermitteln.

Anfangs keineswegs selbstverständlich, mussten sich diese seminaristischen Praxisformen selbst bei namhaften Zeitgenossen des pädagogischen Feldes erst allmählich herausbilden und habituell sedimentieren. So klagte Wolf in einem Brief an seinen Lehrer Christian Gottlob Heyne 1784 über August Hermann Niemeyers Vorgehen beim Seminarhalten: „Da er die Aufsicht über das philologische Seminar hat, so liest er da immer ein paar Stunden der Woche, anstatt, wie es eigentlich sein sollte, die Seminaristen selbst zu üben, etwas Griechisches oder Lateinisches vor“.⁴⁵ Dagegen kann in einem zweiten Beispiel indirekt bereits der historische Erfolg des Seminars gesehen werden: In den Unterlagen der 1810 berufenen „Wissenschaftlichen Deputation für den öffentlichen Unterricht“ in Berlin heißt es über eine erste Kandidatenprüfung zur Begründung des Urteils „durchgefallen“: „zuvörderst beschäftigte er [der Kandidat] sich größtenteils nur mit einzelnen Schülern, anstatt die Rede an die ganze Klasse zu richten und den einzelnen zum Repräsentanten derselben zu machen“.⁴⁶ Bei dem Kandidaten handelte es

41 Herbart 1802/1964.

42 Ebd., S. 126.

43 Vgl. Muth 1962; vgl. auch Ipfling 1966; Ofenbach 1988; Metz 1995.

44 Vgl. Zirfas 2012.

45 Brief abgedruckt bei Reiter 1935, S. 27.

46 Schleiermacher 1810/2017, S. 29f.

sich um keinen anderen als Friedrich Ludwig Jahn, der kein Abitur hatte, auch keinen Universitätsabschluss, obwohl er Universitäten besucht hatte. Es waren Jahn weitere Dinge vorgehalten worden, etwa habe es keine Struktur seines Vortrages gegeben, er könne kein Griechisch, auch sein Latein sei schlecht, aber angeführt wird eben gerade diese Unfähigkeit zur Führung eines angemessenen Gespräches. Zum Zeitpunkt der Verabschiedung der ersten Regelung für eine staatliche Lehramtsprüfung, des „Ediktes wegen Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts“ vom 12. Juli 1810 in Preußen,⁴⁷ war eine solche Art der Unterrichtsführung bereits Grund genug, um durch das Examen zu fallen. Ob der Besuch eines Seminars Jahn geholfen hätte, die Prüfung zu bestehen, sei dahingestellt.

Es lässt sich aber wohl behaupten, dass es nicht so sehr darauf ankam, dass das Seminar eine altphilologische Prägung haben musste, aber sehr wohl – zu Beginn – eine philologische. Entscheidend war nämlich der gesprächsweise Umgang mit literarischen Texten überhaupt, der in den Jahren um 1800, vor allem auch ausgehend vom Hallenser Seminar, in Konjunktur kam. Und diese Entwicklung blieb bemerkenswerterweise nicht auf das höhere Schulwesen beschränkt. Halle war auch Studienort solcher Schulmänner, die nach 1806 als neues pädagogisches Establishment die reorganisierte Verwaltung des preußischen Volksschulwesens bildeten und damals die Lehrerbildung im Elementarschulwesen neu justierten. Sie bedienten sich dabei auch solcher Formen, wie sie sie während des Studiums im Umfeld der Seminare kennengelernt hatten. Aus Quellen zur Biografie des preußischen Oberkonsistorial- und Schulrates Ludwig Natorp, eines Schülers Wolfs und Niemeyers, geht hervor, wie die Mitglieder literarischer Zirkel in lateinischer Sprache disputierten und sich über vorher in Umlauf gesetzte Abhandlungen austauschten,⁴⁸ oder sich in ähnlichen Zusammenkünften durch wechselseitige Rollenspiele (Lehrer/Schüler) in ihrer pädagogischen Habitusbildung übten.⁴⁹ In seiner Konzeption von Konferenzen für Elementarschullehrer nimmt Natorp später Bezug auf diese Erfahrungen.⁵⁰ Die nach 1810 unter seiner Leitung schließlich für Landschullehrer realisierten Konferenzgesellschaften und Lesezirkel waren dann freilich überwiegend bloß *Versuche* freier Gesprächsformen, die noch vor der restaurativen Wende in der preußischen Volksschulpolitik meist selbst dort scheiterten und auf rein instruktive Unterweisungsformen zurückgefahren wurden, wo reforminspirierte Geistliche sie zuvor erprobt hatten. Natorps liberaler Seminarentwurf scheiterte ebenfalls an seinem zu weit gehenden Programm, das die Lehrer der Volksschule „über den Standpunkt eines bloßen Routiniers und Praktikers zu erheben und sie zum Studium der Literatur ihres Faches anzuregen [strebte], damit sie ‚auf dem Wege eigenen Nachdenkens‘ ‚in ihrer Wissenschaft und Kunst‘, wie Natorp mehrfach sich ausdrückt, immer weiter geführt würden“.⁵¹ Dass die damals neuen Überschreitungen festgelegter Formen der Lehrart unter den Bedingungen des gleichsam ständisch getrennten Schulwesens überhaupt vorkamen, ist aber bemerkenswert.

47 In Rönne 1855, S. 22ff.

48 Vgl. Natorp 1894, S. 30.

49 Vgl. Balster 1848, S. 3.

50 Vgl. Natorp 1811, S. 10.

51 Thiele 1912, S. 109.

3 Fazit

Auch wenn die Intentionen der Neuhumanisten in Bezug auf das philologische Seminar die dortige Lehr- und Lernpraxis mit ihrer Betonung philologischen Wissens, der Fertigkeiten zu seiner Aneignung sowie zur Art und Weise des Interpretierens und schließlich zur Ausbildung einer distanziert wissenschaftlichen Haltung der Lehrer praxisfern erscheinen, war das Seminar doch geeignet, eine solche Praxis zu schaffen, die der eines Lehrers künftig mehr und mehr angemessen war. Das sahen auch manche Schulmänner des 19. Jahrhunderts so. In seiner Schrift ‚Die Reform der höheren Schulen‘ von 1876 sucht Heinrich Fischer nach Ursachen für das Problem schlecht ausgebildeter Lehrer und klagt:

„Das Zeitalter der Boeckhs, Haase's, Schömann's ist vorüber [...] Und so unvorbereitet treten die jungen Männer in das Schulamt; die Philologen und ein Theil der Mathematiker haben als Anhalt wenigstens die Erinnerung an die Methode ihrer ehemaligen Lehrer; für die übrigen Fächer, die erst in neuerer Zeit grössere Geltung am Gymnasium gewonnen, fehlt auch dieses Hülfsmittel.“⁵²

Die hier anklingende Anerkennung für die philologische Tradition als Lehrerbildungs*praxis* erhält Bestätigung im Spiegel neuerer historischer Befunde. Die Historiografie des Schulunterrichts hat sehr deutlich gemacht, wie sich im Entstehungsprozess moderner Schule Unterricht mit all seinen spezifischen Organisationsformen und Technologien als eine besondere Form, als schulfachlich organisiertes Kommunikationssystem etablierte.⁵³ Gespräche über ‚Sachen‘ im besonderen Interaktionszusammenhang des schulischen Arrangements zu führen, muss dabei zum Kern dessen gezählt werden, was von einem Lehrer im sich modernisierenden Unterricht geleistet werden sollte.

Für die Bedeutung des Seminars und seiner Leistungen im Rahmen der pädagogischen Ausbildung von Lehrkräften erscheinen die vieldiskutierten Unterschiede zwischen Wolfs und Gedikes Seminar, die zeitgenössisch und dann durch die Historiographie immer neu herausgestellt wurden, eher von nachrangiger Bedeutung gewesen zu sein. In beiden Konzepten war die Anregung der ‚Selbsttätigkeit‘ ein mehr als nur floskelhaftes Begründungsmuster. Was mit dem Seminar entstand, leistete einer neuen Lehr- und Lernpraxis maßgeblich Vorschub, war mitbegründend für die besondere „Kommunikation unter Anwesenden“,⁵⁴ zu der der Unterricht in der modernen Schule sich zunehmend ausgestaltete. Angemessen erscheint die Form des Seminars dabei schon allein angesichts der Kontingenz jeder unterrichtlichen Interaktion. Es blieb aber auch nicht aus, dass das Seminar in ein eigenes Verhältnis zur gesteigerten Reflexivität und zu der bald auf Dauer gestellten Kritik an Schule und ihrer Ausgestaltung geriet. Auf Reform gerichtete Interventionen haben sich in den vergangenen 200 Jahren auch auf das Seminar gerichtet. Den dabei zu Tage tretenden Hoffnungen, Inkohärenzen auflösen zu können, lässt sich aus bildungshistorischer Sicht entgegenhalten, dass die lange Konjunktur entsprechender Forderungen nicht nur ein dauerhaft bestehendes Problem anzeigt, sondern auch auf Passungen und Funktionalitäten hindeutet, die man erkennen und anerkennen sollte.

⁵² Fischer 1876, S. 14.

⁵³ Vgl. etwa Petrat 1979; Caruso 2003, 2011.

⁵⁴ Kieserling 1999.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Balster (1848): B. C. L. Natorp, Oberkonsistorialrath ec., in seinem Leben und Wirken, namentlich als Schulmann. Essen.
- Fischer, Heinrich (1876): Die Reform der höheren Schulen. Ein Versuch zur Verständigung. Greifswald.
- Gedike, Friedrich (1790): Ausführliche Nachricht von dem mit dem Friedrichswerderschen Gymnasium verbundenen Seminarium für gelehrte Schulen. Berlin.
- Gesner, Johann Matthias (1715/2013): Institutiones rei scholasticae: Leitfaden für das Unterrichtswesen (hrsg. und übers. v. Meinolf Vielberg). Wiesbaden.
- Gesner, Johann Matthias (1738): Schul-Ordnung vor die Churfürstl. Braunschweig-Lüneburgische Lande. Göttingen.
- Knigge, Adolf Freiherr von (1788): Über den Umgang mit Menschen. Hannover.
- Körte, Wilhelm (1833): Leben und Studien Friedr. Aug. Wolf's, des Philologen. Erster Theil. Essen, S. 183.
- Natorp, Bernhard Christoph Ludwig (1811): Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde, Bd.1. Duisburg, Essen.
- Natorp, Oskar (1894): B. Chr. Ludwig Natorp. Doktor der Theologie, Oberkonsistorialrat und Vice-Generalsuperintendent zu Münster: Ein Lebens- und Zeitbild aus der Geschichte des Niederganges und der Wiederaufrichtung Preußens in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts. Essen.
- Reiter, Siegfried (Hg.) (1935): Friedrich August Wolf. Ein Leben in Briefen, Bd. 1: Frühzeit. Hallische Meisterjahre (1779–1807). Stuttgart.
- Rönne, Ludwig von (1855): Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates. 2. Bd.: Höhere Schulen. Universitäten. Sonstige Kultur-Anstalten. In: Ders.: Die Verfassung und Verwaltung des Preußischen Staates. Achter Theil: Die kirchlichen und Unterrichts-Verhältnisse, 2. Bd.: Das Unterrichts-Wesen. Berlin.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1810/2017): Kritische Gesamtausgabe. Zweite Abteilung. Vorlesungen, Bd.12. Vorlesungen über die Pädagogik und amtliche Voten zum öffentlichen Unterricht (1810-1814). Berlin.
- Wolf, Friedrich August (1786/1835): Idee eines Seminarium Philologicum. In: Körte, Wilhelm (Hg.): Friedr. Aug. Wolf über Erziehung, Schule, Universität. („Consilia Scholastica“) Aus Wolf's litterarischem Nachlasse zusammengestellt. Quedlinburg, Leipzig, S. 308-315.

Literatur

- Caruso, Marcelo (2003): Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869-1918). Weinheim, Basel, Berlin.
- Caruso, Marcelo (2011): Lernbezogene Menschenhaltung. (Schul-)Unterricht als Kommunikationsform. In: Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn, Obb, S. 24-36.
- Clark, William (1989): On the Dialectic Origins of the Research Seminar. In: History of Science 27, H. 2, S. 111-154.
- Danneberg, Lutz (2007): Dissens, *ad-personam*-Invektiven und wissenschaftliches Ethos in der Philologie des 19. Jahrhunderts: Wilamowitz-Moellendorff *contra* Nietzsche. In: Klausnitzer, Ralf/ Spoerhase, Carlos (Hg.): Kontroversen in der Literaturtheorie/Literaturtheorie in der Kontroverse. Bern, Berlin, Brüssel u.a., S. 93-147.
- Danneberg, Lutz (2011): „ein Mathematiker, der nicht etwas Poet ist, wird nimmer ein vollkommener Mathematiker sein“: Geschmack, Takt, *ästhetisches Empfinden* im kulturellen Behauptungsdiskurs der Mathematik und der Naturwissenschaften im 19. mit Blicken ins 20. Jahrhundert. In: Albrecht, Andrea/Essen, Gesa von/Frick, Werner (Hg.): Zahlen, Zeichen und Figuren: Mathematische Inspirationen in Kunst und Literatur. Berlin, New York, S. 600-657.
- Erben, Wilhelm (1913): Die Entstehung der Universitäts-Seminare. In: Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik 7, Sp. 1247-1264, 1335-1348.
- Friedland, Klaus (1959): Das pädagogische Seminar zu Göttingen 1837-1891. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 1, S. 85-103.
- Führ, Christoph (1985): Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen. In: Conze, Werner/Kocka, Jürgen (Hg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Bd. 1: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen. Stuttgart, S. 417-457.
- Gödde, Günter/Zirfas, Jörg (2012): Die Kreativität des Takts. Einblick in eine informelle Ordnungsform. In: dies. (Hg.): Takt und Taktlosigkeit. Über Ordnungen und Unordnungen in Kunst, Kultur und Therapie. Bielefeld, S. 9-29.

- Götz, Margarete/Sandfuchs, Uwe (2005): Geschichte der Grundschule. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Hacker, Hartmut/Kahlert, Joachim/Keck, Rudolf W./Sandfuchs, Uwe (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, S. 13-30.
- Herbart, Johann Friedrich (1802/1964): Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In: Asmus, Walter (Hg.): Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften, Bd. 1: Kleinere Pädagogische Schriften. Düsseldorf, München, S. 121-131.
- Ipfling, Heinz-Jürgen (1966): Über den Takt im pädagogischen Bezug. In: Pädagogische Rundschau 20, S. 551-560.
- Jeismann, Karl-Ernst (1974/1996): Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, Bd. 1: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787-1817; Bd. 2: Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817-1859. Stuttgart.
- Kieserling, André (1999): Kommunikation unter Anwesenden: Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt a. M.
- Kruse, Otto (2006): The Origins of Writing in the Disciplines: Traditions of Seminar Writing and the Humboldtian Ideal of the Research University. In: Written Communication 23, H. 3, S. 331-352.
- Metz, Peter (1995): Interpretative Zugänge zu Herbarts „pädagogischem Takt“. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, H. 4, S. 615-630.
- Meves, Uwe (2004): Ausgewählte Beiträge zur Geschichte der Germanistik und des Deutschunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert. Hildesheim.
- Müller, Detlef K. (1977): Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen und Zürich.
- Muth, Jakob (1962): Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns. Heidelberg.
- Oberschelp, Axel (2008): Die „Professionalisierung“ der Lehrer und das Hallesche Waisenhaus 1698-1740. In: Musolf, Hans-Ulrich/Jacobi, Juliane/La Cam, Jean-Luc (Hg.): Säkularisierung vor der Aufklärung? Bildung, Kirche und Religion 1500-1750. Köln, Weimar, Wien, S. 233-252.
- Ofenbach, Birgit (1988): Wenn das Allgemeine praktisch wird. Zur Ideengeschichte des wissenschaftlichen und pädagogischen Taktens. In: Pädagogische Rundschau 42, H. 5, S. 565-578.
- Paulsen, Friedrich (1885): Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Leipzig.
- Petrat, Gerhardt (1979): Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 175 bis 1850. München.
- Pohl, Thorsten (2009): Die studentische Hausarbeit. Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionengeschichtlichen Entstehung. Heidelberg.
- Reh, Sabine/Pieper, Irene (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn, S. 21-41.
- Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2019): Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerbildung. In: Degeling, Maria/Franken, Nadine/Freund, Stefan u.a. (Hg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn, S. 65-80.
- Roeßler, Wilhelm (1961a): Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart.
- Roeßler, Wilhelm (1961b): Friedrich August Wolf. Ein Beitrag zum Verhältnis von „Wissenschaft“ und „Pädagogik“ um die Wende zum 19. Jahrhundert. In: Bildung und Erziehung 14, H. 3, S. 143-167.
- Schäffner, Klaus (1988): Die Gründung des Gymnasiallehrer-Seminars am Friedrichwerderschen Gymnasium in Berlin durch Friedrich Gedike vor 200 Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, H. 6, S. 839-860.
- Schindel, Ulrich (2001): Die Anfänge der Klassischen Philologie in Göttingen. In: Lauer, Reinhard (Hg.): Philologie in Göttingen. Sprach- und Literaturwissenschaft an der Georgia Augusta im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert. Göttingen, S. 9-24.
- Schmitt, Hanno (1997): „Aus richtiger Kenntniß des Menschen“. Zur erziehungsgeschichtlichen Bedeutung Halles im 18. Jahrhundert. In: Köhler, Johannes/Nolte, Josef (Hg.): Vernunft und Bildung. Für eine fortgesetzte Aufklärung. Rudolf W. Keck zum 60. Geburtstag. Köln, Weimar, Wien, S. 19-32.
- Scholz, Joachim (2011): Die Lehrer leuchten wie die hellen Sterne. Landschulreform und Elementarlehrerbildung in Brandenburg-Preußen. Zugleich eine Studie zum Fortwirken von Philanthropismus und Volksaufklärung in der Lehrerschaft im 19. Jahrhundert. Bremen.
- Scholz, Joachim (2013): Geschichte der Lehrerbildung. In: Rahm, Sibylle/Nerowski, Christian (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Schulpädagogik. Weinheim, Basel, S. 1-33.

- Schubring, Gert (1983/²1991): Die Entstehung des Mathematiklehrerberufs im 19. Jahrhundert. Studien und Materialien zum Prozeß der Professionalisierung in Preußen (1810-1870). Weinheim.
- Seifert, Sabine (2020): Die Ursprünge der Berliner Forschungsuniversität. August Boeckhs philologisches Seminar in Konzeption und Praxis (1812-1826). Berlin.
- Spoerhase, Carlos (2015): Das „Laboratorium“ der Philologie? Das philologische Seminar als Raum der Vermittlung von Praxiswissen (circa 1850–1900). In: Albrecht, Andrea/Danneberg, Lutz/Krämer, Olav/Spoerhase, Carlos (Hg.): Theorien, Methoden und Praktiken des Interpretierens. Berlin, München, Boston, S. 53-80.
- Spoerhase, Carlos/Dehrmann, Mark-Georg (2011): Die Idee der Universität: Friedrich August Wolf und die Praxis des Seminars. In: Zeitschrift für Ideengeschichte 5, H. 1, S. 105-117.
- Thiele, Gunnar (1912): Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preußen 1809-1819. Mit besonderer Berücksichtigung der Wirksamkeit Ludwig Natorps. Leipzig.
- Tütken, Johannes (1987): Die Anfänge der Pädagogik im 18. Jahrhundert. In: Hoffmann, Dietrich (Hg.): Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen. Eine Vorlesungsreihe. Göttingen, S. 13-49.
- Zirfas, Jörg (2012): Pädagogischer Takt. Zehn Thesen. In: Gödde, Günter/Zirfas, Jörg (Hg.): Takt und Taktlosigkeit. Über Ordnungen und Unordnungen in Kunst, Kultur und Therapie. Bielefeld, S. 165-187.